FACULTÉ DE MÉDECINE DE PARIS

ANNÉE 1911 — THÈSE — N°

POUR

LE DOCTORAT EN MÉDECINE

PAR

Ancel RIGOULET
Né à Lons-le-Saunier, le 13 février 1884.

NÉCESSITÉ
ET
EXCELLENCE DES HUMANITÉS
EN VUE
DES ÉTUDES MÉDICALES

Président : M. TEISSIER, *professeur.*

PARIS
IMPRIMERIE DE LA FACULTÉ DE MÉDECINE
JOUVE ET Cie, ÉDITEURS
15, Rue Racine (VIe)
—
1911

FACULTÉ DE MÉDECINE DE PARIS

LE DOYEN, M. LANDOUZY

PROFESSEURS

	MM.
Anatomie	NICOLAS
Physiologie	Ch. RICHET
Physique médicale	GARIEL
Chimie organique et Chimie générale	GAUTIER
Parasitologie et Histoire naturelle médicale	BLANCHARD
Pathologie et Thérapeutique générales	ACHARD
Pathologie médicale	WIDAL DEJERINE
Pathologie chirurgicale	LANNELONGUE
Anatomie pathologique	Pierre MARIE
Histologie	PRENANT
Opérations et appareils	HARTMANN
Pharmacologie et matière médicale	POUCHET
Thérapeutique	MARFAN
Hygiène	CHANTEMESSE
Médecine légale	THOINOT
Histoire de la médecine et de la chirurgie	CHAUFFARD
Pathologie expérimentale et comparée	ROGER
Clinique médicale	HAYEM GILBERT DEBOVE LANDOUZY
Maladies des enfants	HUTINEL
Clinique des maladies mentales et des maladies de l'encéphale	Gilbert BALLET
Clinique des maladies cutanées et syphilitiques	GAUCHER
Clinique des maladies du système nerveux	
Clinique chirurgicale	DELBET QUENU RECLUS SEGOND
Clinique ophtalmologique	DE LAPERSONNE
Clinique des maladies des voies urinaires	ALBARRAN
Clinique d'accouchements	BAR PINARD RIBEMONT-DESSAIGNES
Clinique gynécologique	POZZI
Clinique chirurgicale infantile	KIRMISSON
Clinique thérapeutique	Albert ROBIN

AGRÉGÉS EN EXERCICE

MM.

BALTHAZARD	DESGREZ	LENORMANT	PROUST
BERNARD	DUVAL (P.)	LEQUEUX	RATHERY
BRANCA	GOUGEROT	LERI	RETTERER
BRINDEAU	GREGOIRE	LOEPER	RICHAUD
BROCA (A.)	GUENIOT	MACAIGNE	ROUSSY
BRUMPT	GUILLAIN	MAILLARD	ROUVIERRE
CAMUS	JEANNIN	MORESTIN	SCHWARTZ
CARNOT	JOUSSET (A.)	MULON	SICARD
CASTAIGNE	LABBÉ (M.)	NICLOUX	TERRIEN
CHEVASSU	LANGLOIS	NOBECOURT	TIFFENEAU
CLAUDE	LAIGNEL-LAVASTINE	OKINCZYC	ZIMMERN
COUVELAIRE	LECENE	OMBREDANNE	

Par délibération en date du 9 décembre 1798, l'École a arrêté que les opinions émises dans les dissertations qui lui seront présentées, doivent être considérées comme propres à leurs auteurs et qu'elle n'entend leur donner aucune approbation ni improbation

A MES PARENTS

A MES MAITRES

A MES AMIS

A MON PRÉSIDENT DE THÈSE

MONSIEUR LE PROFESSEUR J. TESSIER

Médecin des Hôpitaux
Chevalier de la Légion d'honneur

NÉCESSITÉ
ET
EXCELLENCE DES HUMANITÉS
EN VUE DES ÉTUDES MÉDICALES

INTRODUCTION

Un malaise certain se fait sentir depuis quelque temps déjà dans l'enseignement de la médecine. Des esprits éclairés le prévoyaient il y a nombre d'années ; mais le fait est aujourd'hui patent et personne ne songe à le nier. On prononce le grave mot de crise, on discute sur la disparition des études classiques, on paraît redouter un abaissement sensible de la valeur morale et de la valeur professionnelle des médecins, la seconde étant étroitement unie à la première.

Avant même que des maîtres de l'art médical aient été obligés d'avoir recours à la politique, bien des symptômes de ce mal apparaissaient journellement.

Que de fois n'avons-nous pas été effrayés de constater la différence si grande séparant la culture intellectuelle de nos maîtres de celle des meilleurs éduDiants ; il était parfaitement visible que ceux-ci

auraient beau augmenter leur savoir professionnel, que, l'expérience aidant, ils pourraient arriver à devenir des praticiens sûrs de leur métier, mais que jamais ils n'auraient cette admirable culture générale, cette élévation de l'esprit, cette largeur de vue, ce sens clinique si aiguisé et enfin ce charme si prenant de nos maîtres.

Voilà ce que nous avons reconnu chez les élèves ; que dire des sentiments éprouvés par nos professeurs? Quelle tristesse doit les accabler lorsque, soit dans les démonstrations à l'hôpital, soit aux interrogations des examens, ils constatent derrière la façade des connaissances apprises par cœur et débitées plus ou moins facilement l'indigence de raisonnement, la faiblesse des jugements, le manque de bon sens trop fréquent, enfin l'absence d'harmonie dans la formation intellectuelle des jeunes gens. Nous avons pu nous apercevoir quelquefois, malgré que nos professeurs le dissimulent soigneusement, combien ils déplorent que leurs efforts pour façonner d'excellents instruments aboutissent à un résultat fort insuffisant.

Le praticien doit être un psychologue très fin, son esprit doit être curieux de toutes choses et son indulgence inépuisable. Or, ces qualités, on ne peut les obtenir avec une culture incomplète. Et qui pourrait nier actuellement qu'elle le fût ?

Émus d'une situation si lamentable, nous avons donc voulu par notre thèse montrer la nécessité qu'il y a de remédier à cette crise de l'art médical.

Nous espérons prouver que ce remède est dans un retour sincère aux humanités, à la culture gréco-latine. C'est elle qui a fait l'esprit français, c'est elle qui préparera encore le terrain où nos maîtres pourront largement dispenser leur précieux enseignement pour le grand bien des malades et le plus grand honneur de notre art.

Que notre thèse, si modeste par sa facture, soit par son inspiration le témoignage le plus précieux que nous pouvons donner à nos maîtres de notre affection. Nous prions M. le professeur Landouzy de vouloir bien recevoir l'hommage de notre très vive gratitude, pour les encouragements que notre vénéré doyen a bien voulu nous donner. Nous demandons à M. le professeur Teissier, qui a eu l'extrême bienveillance d'accepter la présidence de notre thèse, de vouloir agréer, avec nos très vifs remerciements, l'expression de nos sentiments les plus respectueux. Nous assurons de notre reconnaissance la plus sincère M. le Dr Helme qui fut pour nous un guide si précieux et si bon. Nous adressons à nos maîtres de l'enseignement supérieur et à nos professeurs de l'enseignement secondaire l'assurance de notre affection très respectueuse pour les leçons précieuses qu'ils nous ont données.

HISTORIQUE

Jamais encore cette question ne s'était imposée avec autant de force. Nous pouvons même dire que pendant très longtemps nul n'avait songé à proposer de n'ouvrir les Écoles de Médecine qu'à des élèves munis d'une solide culture générale.

Le décret de 1808, organisant les études secondaires, préparatoires aux carrières dites libérales, établissait que dans les lycées on apprendrait le latin et les mathématiques. Peu à peu, la littérature, l'histoire et la géographie entrèrent dans ce cadre, mais sans le faire éclater; puis, au fur et à mesure qu'apparurent de nouveaux besoins sociaux auxquels on se crut obligé de satisfaire, on introduisit dans les programmes la chimie, ensuite la physique et l'histoire naturelle.

Mais voici que des esprits toujours en quête de réformes, les uns simplement par système, d'autres pour défendre, comme ils le prétendaient, la bonne tradition démocratique, d'autres enfin par intérêt pour l'avenir de la science, s'avisèrent d'attaquer l'ordre des choses établi et de réclamer l'institution dans les études — en particulier à l'usage des futurs

médecins — d'une instruction plus moderne, moins différente de celle que l'on donne aux enfants du peuple et surtout en rapport plus direct avec les études médicales elles-mêmes.

En Allemagne, un effort colossal était tenté dans l'espoir de relever le pays et de le mettre à la tête des nations. A côté des gymnases, équivalents de nos lycées, on fonda des realschulen. Dans les gymnases on faisait une place réduite et de second plan à l'acquisition des faits, on développait l'intelligence par l'étude fondamentale des langues anciennes, on s'occupait accessoirement des connaissances scientifiques et naturelles. Le programme des realschulen est tout autre : on donne aux élèves une instruction pratique et concrète. Prenons, par exemple, comme sujet de leçon le caillou auquel l'enfant se heurte : on saisit l'occasion de lui enseigner quelques notions de minéralogie ; de là on passe insensiblement au domaine de la géologie, puis de l'histoire naturelle.

Vers 1840, Liebig écrivait à ce propos : « A partir du jour où l'éducation allemande va être transformée, où, au lieu de faire perdre aux jeunes gens plusieurs années en études stériles, on les mettra en rapport avec la réalité, on les initiera aux choses de la nature qui tiennent à la vérité plutôt qu'à la fantaisie, il se fera une révolution dans l'intelligence allemande et elle conquerra le premier rang en Europe. »

Les realschulen ayant élevé le niveau de leurs

études sans en modifier l'esprit, élevèrent aussi leurs prétentions et réclamèrent pour leurs élèves pourvus de certificat les privilèges accordés à ceux des gymnases, donc l'inscription dans les facultés. Elles se fondaient sur les qualités de leur enseignement, vraiment préparatoire, qui fournirait à la carrière médicale des élèves munis de solides connaissances physiques et mathématiques au lieu des connaissances vagues, exclusivement littéraires, recueillies dans les gymnases. Le ministre de l'Instruction publique s'estimant d'une compétence au moins douteuse, s'adressa aux corporations médicales qui refusèrent.

En France, à la suite de nos désastres de 1870, il y eut une réaction violente, surtout à partir de 1875, contre la conception traditionnelle de l'enseignement secondaire. On disait : « Que nous faut-il à l'heure actuelle ? » Des hommes d'action. Le vieil enseignement secondaire, ses partisans eux-mêmes l'avouent, ne donne aux jeunes gens rien de ce qui est utile pour la pratique de leur métier.

Il se manifeste alors chez les médecins une certaine inquiétude sur l'avenir de la culture générale. Le *Medical Council* de Londres réclame incessamment qu'on ait une exigence de plus en plus grande à l'égard des futurs étudiants en médecine faisant leurs humanités. En 1880, quatre professeurs anglais choisissent pour thème de leurs adresses inaugurales : « l'Éducation et l'instruction préalables des médecins ». Puis, en 1891, Lasègue fait la leçon d'ouverture de son cours de Clinique interne sur « l'Éducation et l'ins-

truction préparatoires du médecin ». Cette leçon à laquelle nous avons fait de nombreux emprunts dénote une telle volonté de convaincre, elle contient un exposé de raisons si variées que l'on y sent percer des inquiétudes sérieuses.

Cependant, plus on alla, plus les pouvoirs publics, en France, cédant aux idées nouvelles et croyant faire œuvre de progrès, accordèrent facilement des dispenses ou des équivalences qui permettaient à des élèves n'ayant pas reçu l'éducation classique, de suivre les cours des facultés, en particulier des Écoles de Médecine. Les novateurs ne se tinrent pas pour satisfaits et se plaignirent de la répugnance manifestée par les écoles à recevoir des élèves ne possédant qu'une instruction utilitaire ; ils en profitèrent pour demander qu'on ouvrît largement les portes des facultés à ces jeunes gens. Ils prétendaient, d'une part, que cette instruction convenait parfaitement aux études scientifiques, d'autre part, que l'éducation classique donnait pour cette préparation des résultats déplorables. La plupart des professeurs émirent une protestation si véhémente, qu'en 1899, les pouvoirs publics décidèrent de faire une grande consultation parmi tous les éducateurs les plus éminents ; telle fut l'origine de l'enquête sur l'enseignement secondaire. La Chambre des Députés nomma une Commission de l'enseignement dont M. Ribot fut le président.

Les dépositions furent recueillies du 17 janvier au 27 mars 1899. Les idées avancées, les constatations

faites, les remèdes proposés par tous ces maîtres de la pensée et de l'éducation françaises firent de cette enquête un monument considérable que nous avons voulu connaître en entier pour être en possession de tous les arguments invoqués dans ce grand débat et nous nous sommes attachés plus particulièrement aux dépositions du corps médical. M. Brouardel, doyen de la Faculté de Médecine, M. Bouchard, comme professeur, MM. Gley, Varnier, Broca, Achard, représentant la société des agrégés, firent entendre d'éloquentes protestations contre un état de choses qui, selon leurs accusations, viciait le recrutement des étudiants en médecine.

Il est à déplorer que les excellentes propositions qui furent faites n'aient pas été immédiatement appliquées.

En effet, le gouvernement exagéra encore la crise en faisant adopter les programmes de 1902 qui ne répondaient pas du tout aux nécessités. L'inquiétude continua de croître, à tel point qu'au mois de juillet 1911, la question fut reprise au Sénat. M. Léon Labbé, plus particulièrement, insista sur l'émotion profonde du corps médical qui réprouve la participation d'élèves privés d'humanités à toutes les prérogatives conférées par les études médicales. Il rappela à cette occasion que l'année dernière, le professeur His, de Berlin, succédant dans la chaire de Clinique médicale à son illustre maître, le professeur Leyden, consacrait sa première leçon à établir la nécessité absolue d'une culture générale

supérieure, afin d'aborder utilement les études médicales.

Nous souhaitons très vivement que, s'inspirant des leçons de l'histoire et touchés de la sincérité émue du monde médical, les pouvoirs publics comprennent enfin la responsabilité qu'ils encourraient s'ils ne se décidaient pas rapidement à prendre des mesures énergiques pour garantir l'avenir de la Médecine.

CHAPITRE PREMIER

Arguments contre la culture latine

Nous venons de voir par ce rapide aperçu historique que l'antique tradition classique qui, jusqu'ici, avait présidé à l'éducation des étudiants en médecine par une culture gréco-latine plus ou moins sévère, doit répondre à une série d'objections prétendues très graves. En effet, non seulement elle ne donnerait pas à ses disciples la supériorité qu'on est en droit de lui demander, mais ce serait au contraire une instruction pratique, en quelque sorte primaire supérieure, qui permettrait seule d'aborder avec fruit les études médicales.

I. — C'est une culture du passé. — Le premier argument dont on s'est servi, devait évidemment s'inspirer du désir de changement qui provoque ce débat. Ce devait être un argument contre la tradition, contre les règles établies : « La culture latine est une culture du passé. »

Il faut un attachement aveugle à toutes les vieilles institutions pour ne pas reconnaître que l'ensei-

gnement secondaire classique est une vieillerie sans grande utilité. Ce sont les hommes qui veulent faire obstacle aux progrès du monde moderne, ce sont les traditionnalistes qui sont ses uniques défenseurs.

M. Brunot, professeur à la Faculté des Lettres, l'exposa avec une grande vigueur lors de l'enquête sur l'enseignement secondaire : « Ma conclusion qui est peut-être brutale, c'est qu'il faut laisser mourir ce qui meurt et que l'enseignement gréco-latin tel qu'il a existé, est fini..., comme type unique d'enseignement secondaire. Ce que je voudrais montrer, c'est que c'est là une fatalité historique. La révolution, je dirai volontiers l'émancipation, a commencé au XVI^e^ siècle ; elle se poursuit irrésistiblement à travers toutes sortes d'obstacles et de résistances. Elle aboutira aujourd'hui ou demain, mais elle aboutira.

» Dans la société la plus centralisée, la plus disciplinée qui existe, la langue vulgaire a vaincu le latin. Elle vaincra aussi dans l'Université. On ne lit plus sans une franche gaieté le récit de la comédie de la thèse de Paré, obligé d'avoir l'air de savoir le latin et répondant par *aio* et *nego*.

» Des procès comme celui de Roch Baillif de la Rivière, accusé de « paracelsisme » et obligé de prouver avant tout examen de sa doctrine, devant le Parlement assemblé, qu'il sait le latin parce que les docteurs refusent d'examiner de la médecine en français, cette scène d'un accusé faisant un thème comme un de nos apprentis bacheliers paraît une bouffonnerie de Molière.

» Mais remarquez bien ceci. Pendant que le latin cesse d'être langue d'État, qu'il est chassé des tribunaux, de l'administration, qu'il perd du terrain en littérature, il demeure en possession de l'école. Ce sera là sa dernière forteresse.

» C'est en vain que Richelieu créa son collège tout moderne. La mort du tout-puissant cardinal, l'idée malencontreuse qu'il avait eue de placer ce collège à Richelieu, empêchent de voir se réaliser dès lors le type d'un enseignement moderne où tous les cours étaient professés en français et où presque toute la culture devait s'acquérir au moyen des sciences et des langues vivantes. L'expérience était manquée : d'autres réussirent.

» Pour la première fois on vit prospérer un collège chargé de réglementer et de cultiver une langue : l'Académie. Ce fut encore en vain ; en vain aussi que parut l'admirable littérature qui fait aujourd'hui le fond de nos études. Les collèges restaient tous latins.

» Au XVIII^e^ siècle, il fallut cependant constater que le latin avait cessé d'être une langue vivante en France. En 1750, malgré tous les efforts, on ne l'écrivait plus et beaucoup n'étaient plus en mesure de l'entendre, du moins assez pour le goûter. Impossible désormais de soutenir qu'il n'était livre qui méritât l'attention qu'en latin.

» Il fallut bien battre en retraite, mais on ne fit que quelques pas. Malgré les conseils du plus éclairé des maîtres d'alors : Rollin, malgré Gédoyn, malgré

d'Alembert, les parlementaires chargés de la grande enquête de 1762 furent obligés d'inscrire parmi leurs plus urgentes réformes la substitution du français au latin dans toute instruction qui a pour but d'orner la mémoire et d'acquérir des connaissances. Cette action ne suffit pas encore pour vaincre la résistance des facultés supérieures et la routine de la plupart des collèges.

» C'était à la Révolution qu'était réservé l'honneur de rompre avec les pratiques séculaires et d'assurer à la langue nationale la place qui lui était due. Néanmoins elle-même n'alla pas et ne pouvait aller jusqu'au bout. On enseigna en français, on enseigna le français dans toutes les écoles, de l'École normale aux écoles primaires. C'en fut fait de la pédagogie qui « faisait des moines » suivant le mot d'un conventionnel. Les enfants apprirent à lire dans des livres qu'ils comprenaient. Mais qui eût pu songer à rompre du premier coup avec l'antiquité dont les grands souvenirs se mêlaient aux inspirations de la philosophie moderne pour élever les cœurs ?

» Les classiques s'établirent donc sur une nouvelle position ; ils l'ont gardée un siècle. Soutenant et arrivant à faire croire que cette étude de l'antique restait l'instrument indispensable à quiconque voulait se faire une âme « humaine » ce n'est que petit à petit qu'ils ont été amenés à faire une place aux connaissances nécessaires d'histoire moderne, de sciences, de langues et de littératures étrangères.

» Mais, bon gré mal à gré, les choses allaient leur train. Le prodigieux développement des sciences et des professions qui en exigent l'étude, l'accroissement soudain des facilités de communication avec l'étranger qui mettent Saint-Pétersbourg à la distance où était Nancy se chargeaient de leur imposer des sacrifices. De là des remaniements continuels des programmes, des essais pour y faire entrer tout sans abandonner rien puis, une fois la porte ouverte, l'instruction pratique, utile, les connaissances des choses vraiment vivantes refoulant le reste et enfin une lutte dernière pour revenir en arrière et prendre le terrain perdu, lutte dont l'issue ne peut être douteuse. Aujourd'hui, il faut choisir, tout le monde le sent. Pour moi, le choix n'est pas douteux.

» On ne peut plus soutenir, comme au XVI^e^ siècle, qu'il est impossible de penser ou d'écrire en français, ni qu'il n'y a de bons livres que ceux qui sont écrits en latin ou en grec. »

M. Ribot, dans son discours au Sénat, le 3 juillet 1911, disait : « Les littératures modernes... peuvent devenir entre les mains de professeurs animés d'un esprit un peu nouveau, n'ayant pas toutes les anciennes routines et toutes les admirations un peu étroites et exclusives du passé, un instrument admirable de culture. »

M. Bérard, maître de conférences à la Sorbonne, insiste sur cet argument : « L'enseignement secondaire classique est un fossile qui n'est plus de ce

monde ; il date de l'ancien régime et il a cessé d'exister depuis plus de trente ans. Il a été fondé par les jésuites au commencement du XVII^e^ siècle ; à ce moment, il s'agissait de prendre les enfants des mains des femmes à cinq ou six ans et de les conduire aux mains d'autres femmes à dix-huit ans. »

Donc, on ne défend plus guère l'enseignement classique que par routine, de même que les médecins n'ont conservé très longtemps que par routine plus d'une coutume tombée en désuétude. Rappelons-nous combien de traits satiriques furent décochés aux médecins avant qu'ils se décidassent à quitter ces robes qui étaient un anachronisme fantastique dans le siècle où ils continaient à les revêtir.

M. Ribot le notait : « Les médecins, car il ne restait plus pour résister (à la réforme de 1902) que la médecine et le droit, professions qui portaient et portent encore la robe et qui ont quelquefois conservé les préjugés qui s'attachent aux vieux costumes, les médecins ont résisté, mais ils n'ont pas apporté rdes aisonsde fonds. » Il faut se débarrasser de ces préjugés étroits et donner à des hommes du XX^e^ siècle, à des médecins, une instruction vraiment moderne et scientifique. « En sortant des bancs de l'enseignement secondaire classique, disait Berthelot, il faut que le jeune homme entre de suite dans la lutte pour la vie et qu'il y entre déjà pourvu de connaissances qui lui permettent d'y frayer immédiatement sa route. Or, l'étude des auteurs anciens, la connais-

sance de la rhétorique et des autres matières fondamentales de l'enseignement classique ne préparent pas suffisamment à cette lutte. »

II. — C'est une culture de classe. — Quand on cherche à expliquer les causes de cet attachement à la culture classique, on trouve facilement, à en croire ses adversaires, une autre raison.

Cette culture est une culture de classe : elle est destinée à consacrer des inégalités de caste et de privilèges.

M. Ribot, dans son discours au Sénat, le 3 juillet 1911, le faisait remarquer : « Opposant l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire, les défenseurs de la culture classique prétendent : l'enseignement primaire est un enseignement qui consiste à emmagasiner des notions, qui fait appel à la mémoire ; l'enseignement secondaire fait appel au développement des facultés : c'est un enseignement de culture. Je n'aime pas ces antithèses un peu factices ni ces cloisons étanches que l'on veut établir entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, comme s'il y avait dans notre pays des classes qui dussent rester éternellement séparées, ne pas se pénétrer et comme si un enseignement de culture n'était pas dû aux enfants du peuple, à la démocratie qui s'élève, comme aux privilégiés de la fortune. »

Un certain snobisme s'en mêle et « on doit prévoir que pendant longtemps un grand nombre d'oppo-

sants qui se croiront une élite montreront pour les humanités anciennes un amour qui leur fait aujourd'hui tout à fait défaut mais qui leur donnera un air tout à fait aristocratique ».

Ce mal serait moindre si l'on obligeait tous les futurs élèves de l'enseignement secondaire à passer d'abord par l'enseignement primaire. « Au point de vue politique, vous cesseriez d'avoir deux classes : les gens qui sont considérés comme étant bons à ne rien faire, sous prétexte qu'ils ont suivi l'enseignement secondaire, et les gens considérés comme bons à travailler, parce qu'ils ne sont allés qu'à l'école primaire... Ce serait aussi dans l'intérêt de l'État parce qu'à l'heure actuelle il existe deux classes : les gens qui ont été élevés d'une certaine façon au lycée et les autres qui ont été élevés dans d'autres idées à l'enseignement primaire. Je n'ai pas de déclaration politique à faire ici, mais il est peut-être scandaleux que l'on apprenne aux uns à estimer ce que l'on apprend aux autres à mépriser un peu, l'un formant des citoyens utiles et l'autre ayant la prétention de ne faire que des bêtes de luxe » (V. Bérard). Le ministre de l'Instruction publique, M. Steeg, accusé de vouloir amoindrir la culture de l'élite française répondait : « L'idéal poursuivi, ce n'est pas le nivellement des cîmes, mais au contraire, l'ascension de tout un peuple aux clartés qui les illuminent. »

L'enseignement secondaire serait donc une culture à l'usage des privilégiés et à laquelle ne peut accéder la grande masse des enfants du peuple.

Ce n'était pas l'amour de la culture gréco-latine qui poussait la plupart des enfants à choisir l'enseignement classique. L'enseignement classique c'était la possibilité de préparer la licence ou le doctorat, ce qui les dispensait de deux années de service militaire.

« Tandis qu'en 1875, il n'y avait en tout et pour tout, dans les quatre sortes de facultés de l'État, que 7.270 étudiants, l'attrait exercé surtout par la dispence de deux années de service militaire avait fait passer ce nombre à 34.930 en 1906, soit cinq fois plus qu'autrefois » (Charles Dupuy, Enquête sur l'enseignement secondaire).

Cette augmentation est même telle qu'on a entendu quelquefois des sociologues, parmi les plus éminents, dire qu'il y avait là toute une menace de prolétariat intellectuel.

III. — C'est une mauvaise préparation aux études scientifiques. — La culture gréco-latine est donc une culture du passé ; c'est aussi une culture de classe. A-t-elle au moins pour elle de préparer fortement aux études médicales comme le disent ses partisans ? Or qu'est-ce que la médecine ? C'est l'art de guérir ou de soulager les malades et aussi de prévenir les maladies. Par quels moyens ? Par les moyens que nous donnent la physique et la chimie avec l'aide d'une bonne connaissance du corps humain. Comment se rendre compte de l'état de maladie ? Par des procédés opérant des réactions physiques ou chimiques. De plus la médecine est

une science qui, ayant à rechercher très minutieusement toutes les causes d'un état maladif, doit être exercée par un esprit qui procède avec précision, avec une rigueur en quelque sorte mathématique. Il paraît donc que la méthode qui donnera les meilleurs résultats doit s'appuyer surtout sur l'étude des mathématiques, de la physique et de la chimie.

Les sciences physiques, chimiques et naturelles et les langues vivantes sont plus utiles. — Les sciences mathématiques sont en effet des éducatrices de premier ordre. Quelle est la méthode qui peut, mieux que les mathématiques, apprendre la précision ? L'élève soumis à sa discipline doit se servir de termes qui n'ont aucun équivalent ; s'il n'emploie pas le terme convenable sa démonstration devient fausse. Il est obligé à suivre un ordre immuable ; il doit progresser de ce qu'il sait à ce qu'il veut démontrer ; s'il va vers l'inconnu, il va avec méthode, seul moyen de ne pas s'égarer. Les mathématiques possèdent encore une autre qualité : elles ne sont pas une science d'appréciations plus ou moins personnelles, avec laquelle on peut prendre des libertés. Si le raisonnement est juste, on arrivera à la preuve, sinon la démonstration ne sera pas faite. Donc, enseignement où il n'y a place nulle part pour l'imagination aventureuse, source d'erreurs, mais au contraire enseignement de vérité, apprenant la précision, la crainte de l'erreur, l'ordre dans la démonstration et la méthode dans le raisonnement. On peut croire qu'il est difficile de trouver une science

qui soit plus en harmonie avec une bonne préparation médicale.

Mais la médecine est une science qui s'applique à un être vivant, par conséquent elle sera soumise aux lois qui s'imposent aux corps physiques, aux lois qui régissent la composition des corps chimiques, aux lois qui déterminent les manifestations des organismes. Il est donc nécessaire d'ajouter à l'enseignement mathématique, celui de la physique, de la chimie et des sciences naturelles.

Il est inutile d'insister sur la nécessité qu'il y a, pour un futur médecin, à connaître les lois de la pesanteur, de la chaleur, de la lumière, du son, de l'électricité, de la radiologie. Elles nous apprennent à évaluer le travail dépensé par le corps humain dans ses différents exercices, la quantité de chaleur qu'il perd continuellement et qu'il doit remplacer, le fonctionnement de la vision et de l'audition, les moyens que la physique met à sa disposition pour corriger les défauts de la vision, les réactions salutaires que peuvent amener la chaleur et l'électricité dans le corps humain, les améliorations que procure l'application des différentes radiations en même temps que l'aide merveilleuse que quelques-unes de ces radiations apportent au diagnostic des maladies.

Nous comprenons aussi clairement quel intérêt nous avons de savoir exactement quelle est la composition chimique des tissus humains, les réactions que provoquent chez eux l'administration de médicaments et enfin les progrès que la chimie permet de

faire non seulemenent dans la préparation des médicaments mais encore dans la découverte souvent volontaire et méthodique de nouveaux remèdes.

Quant aux sciences naturelles, elles nous font entrer de plain-pied dans les études médicales. Ce sont elles qui nous initient à la naissance de l'être vivant, à son développement, elles qui nous apprennent le fonctionnement de son organisme, ses échanges avec la nature environnante et enfin sa décrépitude et sa mort.

Faut-il donc argumenter? Et l'exposé rapide qui vient d'être fait des qualités et du but des sciences physiques, chimiques et naturelles ne dispense-t-il pas de prouver qu'une telle culture, plus scientifique que la culture gréco-latine, est aussi plus utile étant donné la fin que poursuivent les études médicales? L'acquisition de toutes ces connaissances ne vaudrait-elle pas mieux que tout le reste pour un futur médecin? Ne lui seraient-elles pas d'un plus grand secours dans ses études ultérieures?

Et ne laissons pas dire que ce serait un travail fastidieux pour l'enfant; ce serait d'abord un enseignement plus agréable parce que c'est l'étude des choses concrètes, qui lui sont familières, sans compter l'attrait des expériences, tandis que l'étude des langues anciennes propose des sujets abstraits et décourage souvent les jeunes élèves par l'étude aride de règles bizarres, de déclinaisons, de conjugaisons étranges, de mots difficiles à retenir. Ce serait ensuite plusieurs années de gagnées pour leur instruction

utile. Ils ne perdraient pas leur temps à des traductions stériles de langues mortes. Comme on l'a dit sous une forme lapidaire : « Il n'est pas nécessaire de savoir grec et latin pour saigner et purger. »

Si l'on admet à priori le bienfait que l'on peut retirer de la fréquentation des chefs-d'œuvre antiques, pourquoi ne pas ouvrir plutôt son esprit aux civilisations voisines et contemporaines de la nôtre, pourquoi tenir à l'écart les littératures anglaises et allemandes tandis que l'on s'attache désespérément aux civilisations grecque et latine ? Il y aurait même à cette méthode un sérieux avantage. Les savants étrangers qui ont fait de si belles découvertes dans le XIXe siècle écrivent-ils en latin ou en grec ? Si l'on veut être en relations avec eux, ne vaut-il pas mieux apprendre l'anglais et l'allemand, pour ne parler que des deux plus grands pays voisins du nôtre.

« Et puis il n'y a pas de par le monde que les Grecs et les Latins. L'Egypte, la Perse, l'Inde, l'Extrême-Orient, pour ne parler que d'autrefois ; l'Europe centrale et septentrionale, l'Extrême-Orient encore, les deux gigantesques Amériques pour évoquer nos émules d'aujourd'hui ; tout cela compte pourtant, comme trésor d'idées et de sentiments. » La valeur éducative des langues vivantes est au moins égale à celle des langues mortes.

Écoutons à ce sujet M. Brunot : « L'enseignement essentiellement moderne fondé sur le français, l'anglais et l'allemand, pour certaines régions, repo-

sant, pour d'autres, sur le français, l'italien et l'espagnol, est-il suffisant pour former les esprits ? Il me semble qu'être en contact avec les littérateurs et les penseurs allemands comme Gœthe ou Kant, qu'être en état, d'autre part, de lire cette admirable littérature anglaise dont un Anglais a pu dire avec un peu de vanité, mais somme toute avec justesse, « qu'à elle seule elle remplacerait toutes les littératures du monde, si elles étaient perdues », qui par sa variété extraordinaire suffit à satisfaire toutes les curiosités intellectuelles et dont la fécondité, loin de se tarir, s'accroît tous les jours, je prétends, dis-je, qu'un pareil avantage est si évident qu'on ne saurait sans parti pris en contester l'importance et qu'il donne bien au delà de ce que les âmes les plus exigeantes peuvent demander de sentiments et de pensées. Une éducation humaine entendue comme je le voudrais — je me sers à dessein du mot humaine pour rappeler les anciennes humanités — qui serait fondée sur ce qu'il y a d'humain chez nous et chez nos voisins, sur ce qu'il y a de national et aussi d'individuel chez nous, serait une culture si précieuse qu'il n'est point d'élite à qui elle ne pût suffire. »

Que si l'étude des civilisations anciennes passionne à ce point les défenseurs de la culture classique, que n'étudient-ils pas la civilisation des Hébreux ? « Si la culture classique, en effet, doit conduire par l'étude des textes qui nous ont été transmis à la compréhension plus complète et plus exacte des mots, des formules, des théories et des idées qui font le fonds

commun de notre pensée nationale, il faut bien nous rendre compte que nous tenons autant et plus des Hébreux que des autres peuples anciens (V. Bérard). »

Or le grec n'a aucune utilité. Pour M. Brunot : « Le grec ! il est hors d'état de nuire, on ne le comprend pas. » Pour Berthelot : « On a fait des raisonnements bien puérils pour maintenir quelque utilité pratique au grec. Ainsi, on a cherché à établir que le grec servait aux médecins. C'est là une opinion que pas un professionnel ne prend au sérieux. Un médecin de notre temps n'a pas besoin de savoir un mot de grec. Cela ne sert qu'à fabriquer des noms de maladies ou bien d'instruments pour les opérations chimiques ou physiques. Que ces noms soient conformes aux règles d'une étymologie rigoureuse ou non, peu importe, du moment où l'on s'entend, dût-on faire une construction de mots contraire aux règles comme dans le mot radiographie qui est d'actualité aujourd'hui. C'est en effet un mot hybride, formé de grec et de latin. Mais qu'est-ce que cela fait, pourvu que tout le monde sache qu'il s'applique à un certain phénomène bien défini ? »

M. le professeur Broca, pourtant très attaché à la culture gréco-latine, n'hésite pas à dire : « On a produit un argument qui paraît avoir eu de l'action sur nos maîtres et dont je considère la valeur comme parfaitement nulle. On a dit : il faut savoir le latin et le grec pour connaître l'étymologie des mots et comprendre les vieux auteurs. Je ne sais pas si la génération qui nous a précédé admet cet argument

Pour nous il ne signifie rien, nous ne lisons jamais Celse ou Hippocrate dans le texte. »

Pour ce qui est du latin, affirme M. Brunot, sa valeur éducative ne paraît pas à ce point supérieure à celle des autres langues : « De la littérature latine il faut commencer par enlever Tacite, Sénèque ainsi que tous les auteurs de la décadence comme Quintilien, pour conserver Virgile, Horace, Cicéron, Salluste, Tite-Live et quelques autres. Je ne parle pas de Cornelius Nepos, dont la valeur éducative me paraît secondaire. On se trouve ainsi en présence de quatre ou cinq auteurs latins qui font bonne figure sans doute, même auprès de Shakespeare ou de Gœthe, pas au point de les faire passer pour barbares. »

Quant à cette prétendue communion de l'enseignement classique avec les penseurs anciens, voici l'avis d'un ancien ministre de l'Instruction publique, M. L. Bourgeois : « On ne peut pas dire que nos enfants possèdent dans son ensemble un seul des auteurs anciens ; ils étudient très longuement les éléments de grammaire et de syntaxe des langues grecque et latine et ne prennent contact avec les grands écrivains que par la traduction difficile, pénible de quelques lignes de chacun des textes, sans arriver jamais à lire couramment un seul de leurs chefs-d'œuvre. Est-ce là vraiment les mettre en communication avec le génie antique ? »

Ces élèves, qui étudient grec et latin afin de posséder une culture générale plus soignée que les élèves de l'enseignement primaire supérieur, arrivent-ils, à

défaut de supériorité, du moins à la connaissance de ces langues ? Non, car voici l'opinion de Berthelot : « En réalité, la suppression du grec s'est déjà opérée d'elle-même, et c'est à peine si, une fois leurs études terminées, nos jeunes gens se rappellent encore l'alphabet grec. »

L'expérience personnelle de quinze années d'examens a donné à M. Brunot les résultats suivants : « Les élèves sortent en général du collège sans savoir un mot de grec. Au baccalauréat, je prends systématiquement un texte de Xénophon ou de Platon et, à la deuxième ligne, je m'arrête sur le premier verbe que je rencontre et je demande au candidat de le conjuguer à l'indicatif présent. Or, il n'y a pas deux élèves sur dix qui soient capables de répondre à cette question. Les formes leur sont inconnues, le vocabulaire également. Quant au latin, il est un peu meilleur ; on en sait dans les classes sensiblement plus que de grec ; mais je pose en fait, et j'appuie encore cette affirmation sur mon expérience personnelle, qu'il faut écarter de la littérature latine, tout ce qui n'est pas le latin le plus courant ; Tacite, Sénèque sont absolument incompréhensibles pour les élèves, nos versions de baccalauréat en sont la lamentable preuve. Certains élèves comprennent encore Cicéron, mais pas suffisamment pour en goûter le style. La partie délicate, l'esprit du texte, leur échappe. »

Faut-il rappeler encore qu'un maître de la littérature contemporaine assurait en pleine Sorbonne :

« J'ai appris pendant dix ans le grec et le latin et je ne sais pas un mot de grec ni de latin. »

Si la culture gréco-latine a fourni quelques littérateurs français, il y a à cela une contre-partie. « On nous dit : la culture antique a fait Bossuet. C'est possible, mais elle a fait aussi le charabia gréco-latin de tous ces fabricants de pâtes odontalgiques ou de pommades philocomes de tous ces médecins de bas étage qui dissimulent sous un galimatias ni grec, ni latin, ni français, la pauvreté de leur science (Brunot). »

Pour terminer, on reproche assez régulièrement à l'enseignement classique de donner des élèves ignorant l'ortographe, le calcul, en somme les connaissances les plus élémentaires qu'un élève de l'enseignement primaire rougirait de ne pas savoir. M. Bérard nous l'assure : « J'estime que les trois-quarts des bacheliers ne savent pas l'orthographe. Le mal n'est pas grand peut-être ; mais si l'enseignement classique ne sert même pas à cela, à quoi peut-il servir ? Je suis sûr que la moitié des licenciés en droit et ès lettres ne sont pas capables de faire une règle de trois ou d'extraire une racine carrée, et en géographie, si vous posez une question quelconque à tous les licenciés du monde, ils n'en sauront pas un mot parce qu'ils n'ont pas appris cela à l'école primaire et que c'est là seulement qu'on l'apprend bien. Donc, expérimentalement, toutes les fois que vous avez affaire à des gens qui ont commencé par l'école primaire, ils valent mieux que les autres. »

Il ne reste plus qu'une seule raison à faire valoir pour défendre la culture classique : l'utilité historique. La France ayant été formée par les civilisations grecque et latine ne peut manquer d'avoir une influence plus grande dans le monde en maintenant cette tradition. Remarquons en passant que cet argument d'appoint ne se rattache que très indirectement à la préparation scientifique. Or M. Brunot croit y voir justement une cause de déchéance pour la civilisation française. La culture gréco-latine serait désavantageuse au rayonnement de la civilisation française, par son action funeste sur l'enseignement primaire. « On oublie qu'elle nous a donné une orthographe qui est un malheur national, qui est un obstacle irrévocable au progrès de l'enseignement primaire et à la diffusion de notre langue à l'étranger. Membre du conseil d'administration de l'Alliance française, je me rends compte qu'une grande quantité de nos efforts sont dépensés en pure perte parce qu'on veut apprendre aux élèves étrangers l'orthographe de notre langue. Et par là, nous nous trouvons privés de cette influence qui naît tout naturellement de la communauté de langue dans nos colonies, dans nos pays de protectorat et à l'étranger. Prenez-vous-en à l'orthographe, héritage gréco-latin : il est en grande partie responsable de ce déplorable résultat. »

Tous les arguments que nous venons de relever contre la culture classique nous ont donc amenés à nous faire l'opinion suivante : L'éducation gréco-

latine n'est qu'une culture du passé ne préparant pas l'homme à la vie pratique des temps modernes.

C'est une culture de classe qui n'a été établie que pour favoriser les privilégiés de la fortune et pour ne permettre qu'à ses seuls élèves d'accéder aux carrières libérales.

C'est une mauvaise préparation aux études scientifiques.

Au contraire, l'enseignement utilitaire (qu'on l'appelle moderne ou primaire supérieur, peu importe) atteint sûrement le but poursuivi car il apprend les sciences qui sont nécessaires à l'art médical: mathématique, physique, chimie, sciences naturelles ; il donne des connaissances qui seront utilisables de suite par le médecin ; il permet à l'homme de science de parciper à la vie scientifique générale par la connaissance des langues vivantes.

Les langues mortes qui n'ont pas la valeur éducative qu'on leur prêtait généreusement ne sont même pas comprises par leurs élèves qui ne sont pas en état de goûter la beauté des chefs-d'œuvre antiques.

Enfin, la culture classique forme des élèves qui n'ont pas les connaissances les plus élémentaires.

Pour couronner le tout, elle empêche l'expansion de notre civilisation à l'étranger.

Il y a donc une nécessité urgente de revenir à un enseignement moderne qui prépare mieux aux études médicales, largement ouvert à tous, plus scientifique et plus utilitaire. »

Les raisons exposées jusqu'ici paraissent logiques ;

il semble toutefois que les adversaires de la culture gréco-latine aient une idée un peu simpliste de l'art médical. Nous allons en conséquence indiquer quelle doit être à notre avis la conception raisonnable de l'activité médicale et, nous servant de ces jalons comme points de repère, vérifier ces arguments.

Avant toute chose, nous ne voudrions pas que l'on confondît la culture gréco-latine, les anciennes humanités, avec l'enseignement remanié, tel que nous-mêmes déjà l'avons suivi. Quand nous parlons de culture gréco-latine, d'enseignement secondaire classique, nous voulons qu'on l'entende comme il existait autrefois et non comme cet enseignement qui ne possède plus dans son programme que de vagues souvenirs des anciennes humanités, car justement la crise que subit la médecine est causée par l'« énervement » de cette culture, par la suppression de tout ce qui en était l'élément noble et éducateur.

CHAPITRE II

Mécanisme de l'activité intellectuelle du médecin

Nous pensons que l'activité intellectuelle du praticien comporte plusieurs actes.

La première phase est celle de l'attention ; il est important pour tout médecin, non seulement de ne pas avoir l'esprit distrait pendant son travail, mais encore de concentrer son attention avec une grande puissance sur le cas qu'il cherche à élucider ; c'est un acte de volonté soutenue.

L'esprit étant dans une telle disposition, les recherches commencent : voici la phase de l'observation, dénombrement des signes ou des cas, désir de n'en pas laisser échapper à l'investigation, recherche des renseignements pouvant être utiles d'une façon ou de l'autre, en somme collection des matériaux dont on va se servir.

Le médecin fait alors un acte de critique. Prenant chaque élément en particulier, il le soumet au contrôle de sa raison et de son savoir, c'est un labeur minutieux, nécessitant de grandes qualités d'ordre, de

méthode, de finesse, de tact ; il ne faut pas se laisser tromper par des apparences qui pourraient provoquer des confusions ou des erreurs, c'est un travail intense de réflexion, de discernement ; très souvent à ce moment on s'aperçoit qu'un élément paraissant d'abord considérable, digne d'occuper le premier plan, doit être en réalité beaucoup diminué d'importance, à cause de certaines coïncidences, de raisons extrinsèques, de milieu, de temps, de terrain, d'exagérations volontaires ou inconscientes du patient. Ce travail de discernement psychologique très délicat ne peut pas s'accomplir avec la seule aide des connaissances acquises : il faut une sorte de flair, d'intuition instinctive qui, en l'absence de tout signe palpable, de tout signe réel, avertit le médecin et dirige ses interprétations. C'est un acte d'intelligence créatrice, par où se montre toute la valeur d'un clinicien: c'est le résultat d'une puissante éducation intellectuelle élevant l'esprit et lui donnant une grande largeur de vue, une assurance absolue et une finesse très pénétrante.

Il faut enfin effectuer la synthèse de tous ces symtômes que l'on vient de classer suivant l'importance qu'on leur reconnaît actuellement. Il faut pour ainsi dire comprendre la marche adverse de toutes les pièces de cette partie d'échecs, saisir le sens de l'attaque du parti ennemi, de la maladie, pour pouvoir enrayer son action et la mater s'il est possible. Là encore sont nécessaires la largeur de vue et la puissance de compréhension qui n'existent que

chez les esprits d'une culture intellectuelle très développée.

Voilà, croyons-nous, le mécanisme de l'activité intellectuelle du médecin.

Il doit alors faire preuve du plus grand tact en dévoilant au malade l'existence et la nature de la maladie ; il doit obtenir de lui que sans prendre la chose au tragique il consente à la nécessité du traitement.

Il reste à faire ce qui seul intéresse le malade, il faut entreprendre la défense de son organisme attaqué et le guérir. Quel ne doit pas être le sang-froid, l'empire sur soi-même du praticien qui assume cette responsabilité ! Il faut que cet homme qui soigne un autre homme lui soit supérieur, c'est entendu, mais il est encore nécessaire qu'il le paraisse d'une manière si évidente que sa volonté soit rigoureusement obéie, que le malade se soumette absolument et en toute confiance.

Le malade ne donnera sa confiance qu'à un médecin dont l'esprit ne sera pas étriqué, mais qui maniera avec aisance et saura grouper les raisonnements convaincants, qui laissera voir une initiative vigoureuse dans ses actes, une grande générosité dans ses sentiments et une puissante sérénité à assurer la suite du traitement.

Le praticien aura un esprit fin et sera un psychologue avisé, car souvent il aura à combattre des répugances de son malade : quelque fois il devra lui imposer un traitement difficilement accepté ; il devra,

par des repos convenablement établis, par des changements opportuns dans sa thérapeutique, obtenir que le malade ne se lasse pas de sa soumission au traitement. Quelquefois enfin il aura à lutter de toute son énergie, mais avec patience et douceur, avec une habileté cachée, contre l'entourage de son malade. Il ne devra pas oublier que lorsqu'il n'y a plus d'espoir, il reste le consolateur que, par sa persuasion, par l'encouragement de sa présence, par ses paroles, il doit continuer ses soins moraux et ne pas lui montrer par un abandon brutal que toute espérance est perdue.

Nous croyons que l'on ne peut rencontrer toutes ces qualités que chez un homme d'une haute culture.

Cette conception de l'art médical, point n'est besoin d'y insister, est sensiblement différente de celle que nous proposaient les adversaires de la culture classique. Nous ne considérons plus le praticien comme un marchand de remèdes, ni comme un infirmier instruit ; la pratique de son art est délicate, et complexe, il est plus que garde-malade, il est clinicien. Les détracteurs des humanités se trompent d'une étrange manière sur son rôle. Il importe donc de relever l'un après l'autre leurs arguments ; il se sont trompés sur la nature de l'art médical, ils ont bien pu se tromper aussi sur la nature de l'enseignement qui y prépare.

CHAPITRE III

Supériorité de la culture gréco-latine

I. — Son age est une bonne référence. — La culture gréco-latine est une culture du passé. C'est exact. Il y a déjà quinze, vingt, même vingt-cinq siècles qu'elle porte ses fruits.

Mais, raisonnablement, quel discrédit cet argument jette-t-il sur la valeur de cet enseignement ? Nous croyons au contraire que c'est là une preuve irréfutable de son excellence. Une culture qui peut pendant si longtemps imposer ses règles aux civilisations ultérieures porte en elle une vertu créatrice admirable.

Les épreuves ne lui ont pourtant pas manqué. A plusieurs reprises des bouleversements considérables se sont produits dans son domaine, elle résiste malgré tout, brillant d'un même et persistant éclat.

Rien ne l'a éteinte : ni la victoire de la puissance romaine sur le peuple grec, ni les dislocations de l'empire romain sous la ruée des Barbares. La culture gréco-latine fut éclipsée pendant tout le moyen âge, mais une Renaissance splendide ramena une

longue époque classique. L'Europe entière refit ses humanités. Les changements si nombreux qui troublèrent ensuite le XVIII[e] siècle, où les nations voulurent se régénérer par de nouvelles constitutions et s'émanciper des règles traditionnelles la laissèrent immuable.

On continua à la fréquenter et les esprits les plus curieux surent emprunter aux penseurs de l'antiquité les forces précieuses de leur discipline.

Cette culture de deux peuples vaincus, qui deux fois vengea leur défaite en pliant à son modèle les civilisations des peuples vainqueurs, mérite bien à notre avis la réputation de culture éducatrice par excellence.

Les autres civilisations antiques qu'on a voulu lui opposer : égyptienne, indienne, persane, etc., dans quel état nous sont-elles parvenues ? Quelle clarté bienfaisante ont-elles projeté sur les peuples voisins ? Elles sont mortes sans avoir donné aucun rameau. Nulle n'est en état de rivaliser avec la culture gréco-latine ; toutes sont mutilées, éparses, elles ont laissé d'elles quelques ruines : seule, la culture gréco-latine a achevé son monument et réussi à lui donner la cohésion qui l'a maintenu debout.

Que si les humanités ne préparent pas les jeunes gens à entrer dans la vie, armés jusqu'aux dents pour le *struggle for life* nous devons leur en être reconnaissants. La diminution très sensible de la valeur morale des jeunes générations vient de cette préparation à outrance à une lutte sans merci entre

des hommes sans scrupule ne visant qu'à un résultat avantageux. Nous voudrions que le retour à la tradition fît de la société non plus un champ de bataille mais une réunion harmonieuse « d'honnêtes gens ». Toutefois, si les humanités ne préparent pas immédiatement à une action utilitaire, elles n'en sont pas moins une école d'énergie saine, à nulle autre pareille.

On a prétendu, en effet, qu'elles sont impuissantes à faire des hommes d'action, inaptes à former des hommes d'initiative? Ne seraient-elles qu'une culture littéraire ne proposant pas en exemple le culte de la volonté, de l'énergie? Non pas. La culture gréco-latine suggère l'énergie mieux qu'aucune autre, elle a produit et nourri tant de héros que l'histoire des Grecs et des Romains est comme un catalogue d'actes courageux.

Les récits d'Hérodote ou de *l'Epitomæ* nous font assister à d'innombrables prouesses, ce sont les élans magnifiques des cités qui repoussent les barbares par leur vertu et leur activité débordante. Ce sont les inoubliables combats contre les navires perses dans la rade de Salamine. C'est le vieil Eschyle composant son épitaphe de ces seuls mots : « Le bois tant renommé de Marathon et le Mède à la longue chevelure diront s'il fut brave, ils l'ont bien vu! » Ce sont les trois cents Spartiates de Léonidas se faisant massacrer jusqu'au dernier dans le défilé des Thermopyles pour sauver la terre grecque.

C'est l'exemple des plus belles vertus civiques

donné par Socrate, Aristide, Thémistocle, Démosthène, Epaminondas.

Chez les Romains les beaux exemples d'énergie et d'intrépidité se trouvent aussi nombreux dans le *De Viris Illustribus*. C'est le courage de Brustus, d'Horatius Coclès, de Mucius Scævola, de Calpurnius Flamma qui fut digne de la couronne de gazon. C'est la ténacité déployée par Caton l'Ancien pour convaincre ses concitoyens de la nécessité de détruire l'ennemie de Rome : *Delanda est Carthago*.

On s'y instruit aussi des belles vertus morales avec les exemples de : Cincinnatus, Cornélie, Caton d'Utique, Titus, Marc-Aurèle.

Dans ses conseils M. le Dr Helme insistait tout particulièrement sur les belles leçons d'énergie, de dévouement à la patrie, de discipline propre à faire un pays puissant, qui se dégagent de l'histoire des civilisations grecque et romaine. Il nous faisait remarquer que c'est là le vrai critérium de l'excellence d'une culture ; au contraire les littératures étrangères et la littérature française contemporaine veulent faire de l'individu la fin de tout : l'encouragent à se satisfaire, négligeant complètement la grandeur de la patrie et l'avenir de la race. Les quelques exceptions que nous nous plaisons à noter, appuient justement cette constatation et se rattachent toutes à la tradition de la culture gréco-latine la plus pure.

M. Picot, secrétaire de l'Académie des sciences morales et politiques, voit dans les études classiques

une vertu éducative au premier chef. « Je ne peux partager les griefs qu'expriment certains critiques contre les études classiques. Je ne crois pas que les qualités d'action si nécessaires à un peuple libre soient paralysées par l'étude des langues de l'antiquité ; je crois au contraire que la force d'âme et la volonté sont suscitées par le commerce de quelques années avec les écrivains dont la langue précise et forte a servi à exprimer la pensée des peuples qui, dans l'histoire du monde, ont montré au plus haut degré les vertus d'action.

» Quand je considère un pays qui sait coloniser comme l'Angleterre, lorsque j'y constate le développement des études latines et l'exigence à l'entrée de toutes les carrières et notamment de celle des Indes, des examens de latin qui sont presque équivalents à ceux de notre licence, je ne peux pas imaginer que les études latines affaiblissent dans une race les qualités d'action. »

M. Paul Leroy-Beaulieu donne une preuve de l'excellence de la culture gréco-latine, qu'il tire de l'expérience. « Il ne faut pas oublier qu'à l'heure actuelle, et depuis déjà quinze ou vingt ans, les États-Unis font les plus grands efforts pour créer un enseignement supérieur et un enseignement secondaire classique.

» Notamment les hommes d'action qui ont le mieux réussi aux États-Unis, ceux qu'on appelle les milliardaires, emploient une partie de leurs fortunes à doter des établissements d'enseignement désintéressé. Ce

qu'ils fondent, ce ne sont pas des écoles techniques, ce sont des universités sur le modèle de celles d'Europe ».

Ce dernier argument est des plus sérieux, il ruine l'objection par laquelle on représentait la culture classique comme une culture de peuples usés, sans ressort. Les peuples qui s'y sont soumis ont même fait preuve d'une grande vitalité, ils se sont remarquablement développés et étendus.

Citons à ce propos M. Anatole Leroy-Beaulieu. « La France était bien un pays de colonisation aux XVII^e^ et XVIII^e^ siècles, à l'époque où le latin était la base de l'enseignement, où l'on n'étudiait même guère autre chose que le latin. Ensuite nous avons l'exemple de grands pays colonisateurs et commerçants, l'Angleterre, la Hollande, l'Allemagne où l'enseignement classique est demeuré en honneur. »

Voici donc un premier point qui est définitivement acquis : la culture gréco-latine possède une valeur éducative exceptionnelle, même dans les temps modernes où elle se révèle une des meilleures sources d'énergie.

II. — C'EST UNE CULTURE QUI FORME UNE ÉLITE. — Le grief d'être une culture de classe a une importance capitale dans une démocratie. Mais nous pensons qu'il n'est pas long de le réfuter, pour peu que l'on veuille discuter sans parti pris.

Peut-on sincèrements soutenir que des enfants du peuple qui veulent participer à la culture gréco-

latine ne le peuvent pas ? Les cours sont largement ouverts à qui souhaite de les suivre. Quels sont les privilèges dont profitaient si copieusement les élèves de l'enseignement classique ? Ils avaient seuls le droit d'entrer dans les facultés, il est vrai ; mais il faut penser à la discipline qu'ils avaient suivie pendant de nombreuses années, à la nécessité, s'ils voulaient profiter de ce privilège, de subir les épreuves du baccalauréat ; assurément nous ne nous faisons pas d'illusions sur la haute valeur de cet examen, mais c'était néanmoins un examen où l'on échouait.

Les élèves munis de cette culture étaient-ils si différents des élèves des écoles primaires supérieures qu'ils paraissaient être une élite ? Mais alors nous devions nous féliciter de posséder un enseignement qui distinguait les meilleurs ; le même enseignement ne pouvant naturellement convenir à tous les enfants, ceux qui valaient le mieux sortaient de la masse.

Un enseignement unique était impossible, il fallait admettre des degrés et des variétés d'instructions, correspondant aux variétés d'aptitudes. Il nous sera donc permis de dire que si l'on entend par culture de classe, une culture qui hausse une catégorie d'enfants au-dessus du niveau des autres, qui permet à des élèves bien doués de ne pas rester dans la moyenne des intelligences, nous ne pouvons qu'y applaudir, surtout dans une démocratie.

Nous irons même plus loin et, quelque tendance qu'on nous prête, nous dirons qu'il serait bon que

l'on se préoccupât davantage de l'influence possible de l'hérédité sur la valeur intellectuelle d'un enfant. Il est en effet très probable que les descendants de deux ou trois générations de médecins ou d'avocats, auront plus naturellement une prédisposition heureuse pour les études médicales ou juridiques. Nous admettons pourtant que très certainement des exceptions se produisent.

On a accusé aussi la culture gréco-latine d'intransigeance mesquine. S'il est vrai que quelquefois cette tradition pesa lourdement sur des esprits de grande valeur, on ne peut nier que ce fut là, nécessité d'une éducation qui veut être excellente. Quels exemples peut-on citer? Ambroise Paré, et Dupuytren. Mais ne s'aperçoit-on pas que l'activité médicale de Paré et de Dupuytren, pour merveilleuse qu'elle fût, ne s'appliqua jamais qu'à la chirurgie des armées. M. le Dr Helme ne nous disait-il pas qu'ils firent surtout des amputations. Nous ne devons pas oublier que cette règle prétendue si anémiante eut, quand il le fallait, des exceptions pour les sujets d'élite. M. Helme nous rappelait que, malgré les accusations, le corps médical fit toujours preuve de libéralisme. Au concours de l'agrégation, Laënnec, enthousiasmé pour le travail prodigieux dépensé par Dupuytren lisant en latin sa thèse écrite en français, avait fait fléchir la règle et convaincu ses collègues de récompenser un tel mérite.

III. — C'EST LA MEILLEURE PRÉPARATION A LA MÉDE-

cine. — Reste le troisième argument reprochant à la culture gréco-latine son inefficacité à préparer aux sciences ; on avait même présenté le remède à côté du mal et l'on avait dit que si la fréquentation des langues mortes était une mauvaise méthode, en revanche, l'étude des mathématiques, de la physique, de la chimie et même des langues vivantes était une excellente préparation aux études scientifiques. La chose fut expérimentée et nous nous rappelons la création des realschulen et combien elle avait donné d'espoir.

Interrogeons donc l'expérience. Quels ont été les résultats de ces écoles primaires supérieurs, de ces écoles utilataires ? Voici ce que rapporte Lasègue : « Quatre ans avant sa mort. Liebieg qui avait été si enthousiaste des realschulen, écrivait : « J'ai dit que l'éducation par les choses naturelles convenait seule aux jeunes gens qui doivent se vouer à la science. L'expérience m'a enseigné ceci : Les élèves venant des écoles réalistes dans mon laboratoire sont, pendant la première année supérieurs à ceux des gymnases ; la deuxième année, ils sont leurs égaux ; la troisième ils leur deviennent inférieurs. » On remarquera qu'il s'agissait de chimie et non de médecine.

Lasègue donne encore un autre exemple. Des professeurs des écoles vétérinaires lui disaient que le plus grand obstacle au progrès de ces écoles c'est d'avoir affaire à des jeunes gens qui n'ont pas été préparés par de fortes études littéraires ; ils sont

condamnés à une sorte de bourgeoisie scientifique qui abaisse le niveau de l'enseignement.

M. Darlu, alors professeur aux écoles de Sèvres et de Fontenay, donne aussi son appréciation sur la méthode scientifique : « J'ai connu les professeurs de l'enseignement spécial ; beaucoup d'entre eux avaient conquis le titre d'agrégés, ils avaient reçu une culture prolongée assez intense. Eh bien, tout le monde reconnaissait qu'ils n'avaient pas les mêmes qualités d'esprit que les agrégés de l'enseignement classique. »

Nous allons trouver dans la déposition de Brouardel devant la Commission de l'enseignement, l'exposé sincère de l'évolution à laquelle il avait été amené par expérience :

« Lorsque je suis devenu doyen de la Faculté de Médecine, j'ai poussé beaucoup à ce que les licenciés ès sciences fussent dispensés du baccalauréat ès lettres et fussent admis à faire leurs études médicales. Que pour l'enseignement supérieur, la gymnastique de l'esprit soit acquise par un procédé ou par un autre, cela me semblait indifférent. Il nous est venu près de 200 licenciés ès sciences depuis une dizaine d'années. Eh bien, j'ai pu constater que leurs notes d'examens sont très inférieures à celles de la moyenne des élèves. Ce sont cependant des gens distingués ayant beaucoup travaillé. Cette constatation nous a fort ému. J'en ai parlé à beaucoup de mes collègues, notamment à des professeurs de la Faculté des Science. M. Dastre,

professeur de physiologie, l'un des meilleurs élèves de Claude Bernard me disait : « Lorsque j'ai quitté l'école normale et abordé les études médicales, je suis resté deux ans avant de comprendre ce qu'on voulait m'enseigner. Quand je sortais de l'hôpital, je me prenais à regretter de n'avoir rien appris. »

» C'est qu'en effet la méthode de travail qu'on y suit est toute différente de la méthode dite scientifique. C'est une méthode d'observation : pas un malade en se ressemble ; il faut accumuler notions sur notions, et, à un moment faire la synthèse de tout ce qu'on a observé en détail et sans ordre. Je crois bien que les licenciés ès sciences n'ont pas les méthodes nécessaires pour aborder les études médicales. Au contraire, ceux que nous avons dispensés du baccalauréat ès sciences et qui sont licenciés ès lettres ou en droit font des élèves exceptionnellement distingués. Il y a là un résultat tout différend de celui qu'on attendait au premier abord, mais qui est nettement accusé.

» M. Lippmann m'a parlé un jour en quelques mots du fait suivant : Des jeunes gens sont arrivés brillamnement au doctorat ès science, sans faire d'études littéraire. Une fois qu'ils sont reçus docteurs ils ne travaillent plus, ne font plus de découvertes : guidés, ils vont bien, mais pour marcher seuls, ils n'ont plus la gymnastique suffisante. Leur initiative est en défaut.

» Il semble donc que les facultés d'initiative se trouvent au moins aussi développées par les études

littéraires que par les études purement scientifiques... Je ne crois pas que l'enseignement moderne ait développé, chez les jeunes gens que j'ai suivis, les qualités de maturité, de réflexion, de précision qui sont nécessaires pour bénéficier de l'enseignement supérieur. »

M. Joubert, inspecteur général des sciences, tient absolument le même langage : « L'enseignement classique ayant pour base le latin et le grec est certainement indispensable, et il est à souhaiter qu'il soit aussi fort que possible. Nous tous qui avons été longtemps professeurs de sciences, nous sommes d'accord pour reconnaître que les meilleurs élèves qui nous ont passé par les mains avaient été de brillants élèves de lettres. »

M. Lachelier, inspecteur général, allait même jusqu'à demander que l'on enseignât tardivement les sciences pour la raison suivante : « Les sciences n'ont de valeur éducative qu'à une condition : c'est qu'elles s'adressent à des esprits déjà formés, presque philosophiques, capables de sentir ce que c'est qu'une preuve et qu'une méthode. Voilà pourquoi leur véritable place est en philosophie. Enseignées trop tôt, elles ne peuvent produire, comme l'histoire littéraire, comme la géographie, qui a, elle aussi, maintenant, sa place dans toutes les classes, qu'un savoir matériel et mnémonique. »

M. Brouardel voyait même dans l'initiation scientifique précoce un danger pour les études scientifiques ultérieures. « Je ne crois pas qu'on puisse

apprendre à ces enfants toutes ces sciences que nous passerons des années à leur enseigner quand ils seront d'un âge cependant plus réfléchi. C'est un grand inconvénient. Le jeune homme a perdu toute espèce de curiosité scientifique; il est en quelque sorte dégoûté des sciences, il ne s'y intéresse plus, il ne mord plus. »

Qu'il nous soit permis d'ajouter à cette série d'opinions si autorisées une petite observation personnelle : nous avons toujours vu au lycée les élèves sortant de rhétorique faire de meilleures mathématiques élémentaires que les élèves venant de seconde moderne, ce qui nous était du reste expliqué ainsi par le professeur de mathématiques : jusqu'au nouvel an, les modernes vivent sur leur acquis avec une certain avance ; ils ont ont déjà étudié en seconde ces matières qui sont nouvelles pour les classiques ; à Pâques, ils sont de même force ; à la fin de l'année les classiques sont en tête. Cette observation est à rapprocher de celle que faisait Liebeg dans son laboratoire.

Les sciences exactes ne peuvent donc pas remplir le rôle qu'on leur avait assigné, peut-être un peu précipitamment, puisque c'est la culture classique qui paraît faciliter leur étude, d'après de nombreuses expériences.

Il y avait à cette erreur une raison absolue. On a trop voulu considérer la médecine comme une science pure, elle est une science biologique. On s'est figuré qu'il suffisait au médecin de mettre sur pied des for-

mules plus ou moins complexes de chimie, de physique, de thermo-chimie, de les individualiser par des coefficients d'âge, de terrain, d'hérédité, etc., de représenter ainsi l'état du patient et qu'il ne restait plus qu'à développer ces formules et à les combiner suivant les lois précises des mathématiques, d'en tirer des équations qui donneraient d'une part la formule de la maladie, d'autre part les médicaments à employer. Tout cela serait parfait, s'il ne s'introduisait dans ces problèmes une inconnue capricieuse, un x fantastique qui est simplement la vie. Nous savons que les méthodes exactes peuvent nous servir souvent dans la profession médicale ; mais il ne faut pas oublier que le sujet de nos investigations n'est pas uniquement soumis aux lois de la matière ; c'est un être vivant, et il importe de le traiter comme tel.

L'infériorité de la méthode dite scientifique venant d'être nettement constatée, il reste à juger de la valeur des langues vivantes dans les études médicales. On les a représentées comme un excellent moyen de culture, puisqu'elles possédaient en même temps une vertu littéraire éducative de l'esprit et une utilité pratique. Mais de deux choses l'une : ou bien ces langues ne seront apprises qu'en vue de la pratique, et ce travail purement verbal sera sans valeur éducative ; ou bien elles seront l'objet d'une étude approfondie grammaticale et littéraire et on se heurtera à deux difficultés :

D'une part, le travail de traduction d'une version, par exemple, sera moins productif qu'il se faisait sur

une version grecque ou latine ; il n'y aura pas cette gymnastique complexe à la laquelle doit se livrer l'esprit pour traduire les expressions d'une langue morte dans une langue vivante, la forme et le fonds de la pensée ne pouvant différer beaucoup entre les littératures de deux peuples contemporains et également civilisés ; le travail de reflexion, d'analyse, de comparaison et de synthèse, si fructueux dans l'étude des langues anciennes, sera pour ainsi dire nul ; il sera une simple transposition.

De plus, les chefs-d'œuvre des littératures contemporaines sont le plus souvent très complexes, la pensée en est obscure, profonde et étrange, elles ne peuvent pas être aussi utiles pour le développement intellectuel d'un enfant que les œuvres claires, simples et lucides de l'antiquité. Les passions politiques qui y sont dépeintes sont souvent les nôtres, elles nous émeuvent nous aussi, nous prenons parti, et nous ne pouvons pas étudier ces textes trop contemporains avec la sérénité et la neutralité tranquille que nous conservons en face des œuvres antiques ; il est donc difficile d'en faire le fondement principal de l'éducation, à moins qu'on ne se résigne à expurger, à mutiler ces chefs-d'œuvre modernes.

Enfin, il faut penser au danger que présenterait pour l'originalité et l'intégrité de la pensée française l'influence de peuples voisins rivaux et puissants, le jour où l'âme française serait autant imprégnée de la culture saxonne et germanique qu'elle a été imprégnée jusqu'ici de la subtance des idées antiques.

Nous sommes un peuple sinon de souche latine, du moins de langue latine et tout ce qui ébranle le latin et surtout tout ce qui le détruirait peut nous porter un coup plus sensible qu'aux autres peuples. Il ne faut pas abandonner les qualités, les mérites propres au génie latin pour chercher à prendre les qualités et les mérites des étrangers ; nous devons nous maintenir latins.

On prétend qu'il serait utile aux médecins de connaître des langues vivantes au lieu du grec et du latin, pour pouvoir entrer en relations avec les savants étrangers; ce n'est pas sérieux. En vertu d'une vraie tradition, tous les médecins étrangers reçoivent l'éducation classique et formulent en latin. Le latin est en quelque sorte « la langue œcuménique » des congrès médicaux.

Il serait pénible de voir les médecins d'une nation latine être seuls incapables d'entendre le latin.

De toute cette discussion,il résulte que les langues vivantes, elles aussi, ont une vertu éducative trop restreinte pour remplacer la culture gréco-latine.

L'objection faite aux humanités de n'avoir aucune utilité pratique est assurément fausse malgré que nous ne les considérions pas comme devant fournir des notions pratiques directement utilisables. Les examens nous édifient à ce sujet et montrent quelles erreurs considérables engendre dans l'esprit de nombreux candidatsl'ignorance des racines grecques. Nous allons citer au hasard de nos souvenirs ce seul exemple : A cinq ou six élèves, consécutivement, un

de nos maîtres demandait : « Que veut dire poliomyélite ? » La réponse était mathématique : poly... nombreux, etc... Le grec peut donc servir à autre chose qu'à donner des noms à des instruments. On commence si bien à s'en rendre compte que, dans les précis médicaux, on a reconnu la nécessité de mettre l'étymologie de quelques mots.

Et alors même que cela ne serait pas utile, n'est-ce pas rapetisser le débat que de demander s'il est nécessaire de savoir le latin pour pratiquer la médecine ? Lasègue avait bien noté cette équivoque entretenue à plaisir par les adversaires des humanités. Les médecins ne doivent pas apprendre le grec parce qu'ils ne lisent jamais Celse ni Hippocrate dans le texte. « Il y a encore des gens, disait-il, qui croient qu'on apprend le latin pour lire Cicéron, de même qu'il y a des mères de famille soucieuses d'enseigner l'histoire de France à leurs filles dans la pensée que, si l'on parle devant elles d'un de nos rois, elles se réjouiront de savoir la date précise de sa naissance et de sa mort. »

M. le professeur Gley observe avec un bon sens plein de finesse : « On parle beaucoup d'études utiles, d'études pratiques. Pour ma part, je ne conçois pas du tout ce qu'est un enseignement utilitaire donné à des enfants et à des jeunes gens. Qu'est-ce que cela signifie ? Ces jeunes gens savent-il ce qu'ils deviendront plus tard et les parents le savent-ils ? Le but de l'enseignement est beaucoup moins de fournir à chacun un bagage qui lui servira pour toute

la vie que de former l'esprit, c'est-à-dire d'apprendre à penser et à raisonner, à enchaîner logiquement ses idées et à les développer avec correction. Alors la question est donc toujours de savoir quelle est la meilleure discipline pour l'esprit au point de vue général. »

Nous croyons qu'il est inutile de discuter longuement sur certains arguments produits par les adversaires de la culture gréco-latine.

Dire que Sénèque est incompréhensible aux élèves, dire que, à peine deux candidats au baccalauréat sur dix sont capables de conjuguer l'indicatif présent d'un verbe grec, montre à quel point la passion peut amener des hommes éminents. Le comble, c'est d'oser dire que c'est à la culture gréco-latine que l'on doit le galimatias des fabricants de pommades. L'expérience quotidienne montre au contraire que les hommes qui ont fait leurs humanités tiennent à honneur de ne pas avilir leur savoir.

Qu'il nous soit permis de dire que parmi les arguments présentés contre les humanités, il nous fut pénible d'en voir venant de M. Ribot. Son grand talent est tout imprégné de la culture gréco-latine ; sa force et sa puissance oratoires sont filles des humanités les plus pures, *litteræ humaniores*. On s'étonnerait donc de le voir rompre des lances en faveur de l'enseignement primaire si l'influence démocratique ne nous avait habitués à ces conversions imprévues.

Tous les enseignements proposés pour remplacer

la culture classique en vue des études médicales se montrent donc très inférieurs à elle.

Mais alors, pourquoi ces craintes pour l'avenir de la valeur morale et professionnelle du médecin, puisque précisément cette instruction idéale qui répond si bien aux exigences de l'art médical a toujours été celle des futurs praticiens ? C'est que, moins prudents que le ministre allemand dont Lasègue rappelait la réserve à propos de l'égalité des sanctions réclamées par les realschulen, des hommes politiques ont bouleversé le vieil enseignement secondaire classique.

Ces prétendus réformateurs ont d'autant plus de responsabilités dans cette destruction que, nous le savons, des conseils pleins de sagesse leur avaient été donnés par des éducateurs éminents.

Cet enseignement, qui ne prétendait qu'à faire un esprit actif, précis, capable de raisonner, qui ne visait qu'à former des hommes dominant leur tâche quotidienne, capables de refléchir, d'apprendre par eux-mêmes, de diriger ceux qui les entouraient et de mettre à profit pour leur développement ultérieur les enseignements que leur apportaient la vie et l'activité de chaque jour, cet enseignement a été miné de tous côtés. Par des modifications peu retentissantes et presque insensibles, on lui a fait perdre toute sa vertu d'éducation et de discipline, sous prétexte de satisfaire à ce qu'on appelait pompeusement des besoins sociaux ; on a transfiguré ce simple plan d'études, on l'a remplacé par une véritable encyclo-

pédie ; on y a mis la physique, la chimie, plus d'histoire et de langues vivantes, auxquelles on a ajouté encore des travaux d'érudition philologique. « Il n'y a pas de cerveau qui puisse résister à une pareille accumulation de connaissances, elle est propre à dégoûter de toute étude, elle explique un fait très affligeant ; le manque d'intérêt manifesté par les élèves » (Darboux).

« Le jeune homme se trouve en présence d'une encyclopédie qu'il doit apprendre, il broute à toutes les sciences, mais il a perdu toute espèce de curiosité scientifique ; dégoûté des sciences, il ne s'y intéresse plus » (Brouardel).

Pour installer toutes ces nouvelles matières et leur donner entrée, on a taillé dans l'ancien plan d'études, un peu à tort et à travers.

Le discours latin, les racines grecques et le thème grec, tout ce qui était excellent exercice d'assouplissement, ont disparu successivement. « Quant au grec et au latin, on tendait de plus en plus à les enseigner à peu près comme l'hébreu et le sanscrit, réservés à quelques mandarins et par conséquent n'ayant plus aucune part à la formation générale de l'esprit, de l'intelligence et du caractère (Doumic). »

Les résultats ne se sont pas fait attendre ; les études essentielles, celles qui développaient les qualités de réflexion et de précision ont été étouffées. Nous savons assez de quelle utilité elles étaient dans l'éducation médicale pour comprendre maintenant le malaise que cause leur disparition.

De toute nécessité et très rapidement, il faut donc revenir à la vieille culture gréco-latine, intégrale et rigoureuse. Elle seule peut donner en même temps l'élévation de l'esprit, de sentiment et de caractère indispensable à la mission du médecin, et les qualités de réflexion claire, de raisonnement juste, de sens critique, de finesse psychologique et d'initiative pleine d'aisance indispensables à son rôle professionnel.

CONCLUSION

Nous croyons avoir prouvé, non par des théories spécieuses, mais par la leçon qui se dégage des faits d'expérience, que l'on ne pourra retrouver la maîtrise clinique d'autrefois que par la vieille culture des humanités gréco-latines. Et la preuve que les lettres anciennes conduisent par le chemin le plus droit au vrai, au beau et au bien, ne la trouvons-nous pas dans l'admirable Serment d'Hippocrate, trop oublié aujourd'hui ? N'est-ce pas là encore que les générations viennent s'abreuver comme à une source pure ? N'est-ce pas ce Serment qui reste notre guide, notre palladium ? Nous devons l'évoquer car c'est en lui que, depuis plus de vingt siècles se résument toute la vertu des humanités et tout l'honneur de notre art.

« *Je jure par Apollon médecin, par Hygie, par Panacie et par tous les dieux et déesses que je prends à témoin, que j'accomplirai de tout mon pouvoir et selon mes connaissances, ce serment tel qu'il est écrit.*

» *Je regarderai comme mon père celui qui m'a enseigné la médecine. Je l'aiderai à vivre et lui donnerai ce dont il aura besoin. Je regarderai ses enfants comme mes propres frères. S'ils veulent apprendre cet état, je leur enseignerai sans argent, ni obligation par écrit. Je leur ferai connaître ses principes, je leur donnerai des explications étendues.*

Je leur communiquerai généralement toute la doctrine comme à mes enfants, à eux et aux disciples qui auront été immatriculés et qui auront été prêté le serment suivant l'usage de la médecine, mais non à d'autres qu'à ceux-là.

» *J'ordonnerai aux malades le régime convenable, d'après mes lumières et mon savoir. Je les défendrai contre toutes choses nuisibles et injustes. Je ne conseillerai à personne d'avoir recours au poison, et j'en refuserai à ceux qui m'en demanderont. Je ne donnerai à aucune femme de remède pour la faire accoucher avant son terme. Je conserverai ma vie pure et sainte, aussi bien que mon art. Je ne taillerai point les personnes qui ont la pierre ; je laisserai cette opération à ceux qui en font profession. Lorsque j'entrerai dans une maison, ce sera toujours pour assister des malades, me tenant pur de toute injustice et de toute corruption avec les hommes et les femmes esclaves ou libres. Tout ce que je verrai ou entendrai dans le commerce des hommes, soit dans les fonctions ou hors des fonctions de mon ministère et qui ne devra point être rapporté, je le tiendrai secret, le regardant comme une chose sacrée.*

» *Ainsi puissé-je vivre longtemps, réussir dans mon art et devenir célèbre dans tous les siècles, comme je garderai ce serment sans en violer un seul article. Si j'y manque et me parjure, qu'il m'arrive tout le contraire.* »

Vu : le Président de la thèse,
TEISSIER

Vu : le Doyen,
LANDOUZY

Vu et permis d'imprimer :
Le Vice-Recteur de l'Académie de Paris,
LIARD

Imp. de la Faculté de Médecine, JOUVE ET Cie, 15, rue Racine, Paris.